

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
ESCOLA DE GESTORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO *LATO SENSU* EM COORDENAÇÃO
PEDAGÓGICA

A FACE POLÍTICA DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E AS RELAÇÕES DE
PODER NA ESCOLA

POLO PARANAVAÍ, 2016

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
ESCOLA DE GESTORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO *LATO SENSU* EM COORDENAÇÃO
PEDAGÓGICA

ALESSANDRA FARIAS LIMA GONÇALVES PEREIRA

A FACE POLÍTICA DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E AS RELAÇÕES DE
PODER NA ESCOLA

Artigo científico apresentado ao Programa de Pós-graduação lato sensu em Coordenação Pedagógica da Escola de Gestores, Universidade Federal do Paraná, Ministério da Educação, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Coordenação Pedagógica.

Orientador: Ademir Aparecido Pinhelli Mendes

POLO PARANAVAÍ, 2016

A FACE POLÍTICA DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E AS RELAÇÕES DE PODER NA ESCOLA

Alessandra Farias Lima Gonçalves Pereira¹

Ademir Aparecido Pinhelli Mendes²

RESUMO: O artigo problematiza a face política da coordenação pedagógica no âmbito da escola pública do Paraná, focalizando as relações de poder que perpassam e são perpassadas por esse segmento escolar. O problema da pesquisa consiste em compreender como o pedagogo percebe as relações de poder na escola. A teoria social de Pierre Bourdieu, seus conceitos de campo do poder e poder simbólico forneceu os elementos de pensamentos para a compreensão da problemática. A pesquisa empírica foi desenvolvida por meio de entrevistas semiestruturadas, as quais foram analisadas por meio da técnica de Análise Crítica do discurso, e revelou que o modo como o pedagogo encara a face política da sua função influencia o tipo de trabalho pedagógico que se realiza na escola.

Palavras-chave: coordenação pedagógica, relações de poder, Pierre Bourdieu.

INTRODUÇÃO

Este artigo busca problematizar a face política da coordenação pedagógica no âmbito da escola pública do Estado do Paraná, e as relações de poder que perpassam e são perpassadas por esse segmento na escola. O foco da pesquisa consiste em compreender como as relações de poder – engendradas por concepções, práticas e interesses - são ressignificados pelos representantes da coordenação pedagógica no trato de sua função dentro das escolas.

Parte da hipótese de que o processo de reconhecimento social e legítimo da função do coordenador pedagógico na escola é inteiramente político e substanciado pelas relações de poder. Não se pode perder de vista que a função institucionalizada do pedagogo, articulador do trabalho pedagógico, ocupa espaço privilegiado no imaginário escolar por supor o reconhecimento da autoridade de falar e agir em nome do pedagógico da instituição, e

¹ Professora Pedagoga do Quadro Próprio do Magistério da Secretaria de Estado da Educação do Paraná. E-mail: alelimagon@gmail.com

² Professor do Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias do Centro Universitário Internacional e Professor do Programa de Pós-graduação *lato sensu* em coordenação pedagógica, UFPR/MEC. E-mail: pinhellimendes@gmail.com

também, por ser o responsável pela mediação do coletivo na construção de um projeto político-pedagógico que traz inerente um projeto futuro de sociedade.

A escola, locus de formação de sujeitos, é um dos principais meios que o Estado, junto com a parcela dominante da sociedade civil, dispõe para a imposição de padrões de pensamento e condutas⁵. Um dos principais canais de imposição desses padrões, na escola, é a coordenação pedagógica devido à proximidade de suas atribuições com os órgãos governamentais, o que implica o risco de sua agenda de trabalho ser pautada pelos interesses da agenda da política governamental. É importante destacar que a face política da coordenação pedagógica deve ser entendida como parte constitutiva do profissional e que o modo como um pedagogo encara a face política da sua função influencia o tipo de trabalho pedagógico que se realiza na escola.

O campo escolar é influenciado por um de jogo de interesses cujo alvo de conquista é o monopólio da concepção de formação humana que se deseja consolidada, legitimada e definida. Os profissionais da educação são os mobilizadores fundamentais desse jogo, seja para corroborar, consciente ou inconscientemente, a vulnerabilidade da Educação Escolar ao campo político, mais especificamente, ao mando político-partidário, seja para contestar e agir em nome da transformação ou da manutenção da ordem.

A pesquisa foi desenvolvida por meio de entrevistas semiestruturadas, junto a sete pedagogas que atuam em uma mesma instituição de ensino em um turno, e que no período contrário, atuam em outras escolas. A escolha dos sujeitos da pesquisa encontra justificativa no fato de que um mesmo profissional pode apresentar percepções distintas sobre as relações de poder se considerado a variante: escola de atuação.

O problema da face política da coordenação pedagógica e as relações de poder na escola são enfrentados aqui, com base no referencial teórico-metodológico proposto por Pierre Bourdieu, em seus estudos sobre o campo do poder e poder simbólico. O procedimento investigativo selecionado é a análise do discurso defendida por Norman Fairclough em sua Teoria Social do Discurso: a Análise do Discurso Textualmente Orientada (ADTO). A escolha por esse procedimento encontra justificativa porque a mesma permite “avaliar as relações entre mudança discursiva e social e relacionar sistematicamente propriedades detalhadas de textos às propriedades sociais de eventos discursivos como instâncias de prática social” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 27).

⁵ A imposição desses padrões está vinculada à defesa ideológica do tipo de projeto de sociedade que se deseja consolidar. Obviamente que todo projeto de sociedade ou organização social traz subjacente uma concepção de mundo, homem, trabalho, cultura, educação, currículo, etc. Por conta disso, a escola é, também, um espaço de contradição, na qual os sujeitos podem agir e instrumentalizar outros sujeitos para a contestação do *status quo*, e, possivelmente, para a transformação social.

No momento da análise dos discursos procurou-se identificar nas falas dos entrevistados como diferentes concepções de poder concorrem para fixar sentidos as práticas da coordenação pedagógica e, também, que disputas por hegemonia aí se explicitam ou não, intentando apreender também indícios de como o pedagogo percebe a relação entre sua função e o poder na escola.

O artigo apresenta três objetivos. O primeiro investiga a teoria social de Pierre Bourdieu, focalizando especialmente a construção do conceito de poder e poder simbólico juntamente com outros conceitos fundamentais do autor, a saber: campo, habitus e capital. O segundo revisa as produções acadêmicas que tomam a problemática das relações de poder na escola com foco na atuação da coordenação pedagógica, enfatizando, sobretudo, os principais problemas que têm segundo essas pesquisas, caracterizado a atuação desse profissional no âmbito das escolas públicas.

A partir desses referenciais e do material empírico, o terceiro objetivo é compreender as percepções da coordenação pedagógica sobre as relações de poder na escola, especialmente àquelas que perpassam e são perpassadas pelo segmento. Não por acaso, o problema que moveu este trabalho recaiu sobre o como o pedagogo percebe as relações de poder que atravessam sua atuação na escola.

AS RELAÇÕES DE PODER NA ESCOLA E PIERRE BOURDIEU

O reconhecimento das contribuições de Pierre Bourdieu ao debate sobre as relações de poder na escola é um fato incontestável. Pode-se dizer que é, hoje, muito difícil encontrar nas produções acadêmicas (teses, dissertações, artigos, etc.) um trabalho que não mencione, ainda que marginalmente, as ideias de Bourdieu sobre esse tema. Uma busca pelo termo no Banco de Teses da Capes gera milhares de respostas associadas ao nome de Bourdieu e ao seu conceito de campo do poder e poder simbólico⁶. Num nível mais pedestre, o buscador do Google se acionado com o termo “relações de poder na escola” também gera milhares de respostas citando o nome do autor.

Portanto, o pensamento de Pierre Bourdieu constitui-se como uma referência para os estudos que se dedicam à análise dos processos de dominação, principalmente os de dominação simbólica que acontecem nos espaços de produção cultural, incluindo, obviamente, a escola.

⁶ Apesar de simplista, o exemplo citado é um fato que merece reconhecimento.

Ao conceber a sociedade como espaço de dominação cujos mecanismos estão dissimulados, Bourdieu sustenta a argumentação de que para descobrir tais mecanismos é necessário pensar relacionalmente a sociedade em detrimento da tendência de pensar o mundo social de modo substancialista⁷ (BOURDIEU, 1996). O pensamento relacional é o primeiro preceito de seu método, ele “impõe que se lute por todos os meios contra a inclinação primária para pensar o mundo social de maneira realista...” (BOURDIEU, 2007: 27). Para Bourdieu “é mais fácil pensar em termos de realidades que podem, por assim dizer, ser vistas claramente, grupos, indivíduos, que pensar em termos de relações” (Ibid.: 28), no entanto, alerta o autor é “preciso pensar relacionalmente” o espaço social.

[...] a noção de espaço contém, em si, o princípio de uma apreensão relacional do mundo social: ela afirma, de fato, que toda a ‘realidade’ que designa reside na exterioridade mútua dos elementos que a compõem. Os seres aparentes, diretamente visíveis, quer se trate de indivíduos quer de grupos, existem e subsistem na e pela diferença, isto é, enquanto ocupam posições relativas em um espaço de relações que, ainda que invisível e sempre difícil de expressar empiricamente, é a realidade mais real (...) e o princípio real dos comportamentos dos indivíduos e dos grupos (BOURDIEU, 1996, p. 48-49).

A apropriação do conceito de poder e poder simbólico de Bourdieu, implica, necessariamente, a mediação da sua interdependência com outras noções elaboradas pelo autor, são elas: a noção de campo, habitus e a de capital. Pode-se dizer que o edifício teórico de Bourdieu é sustentado pela articulação desses três pilares fundamentais. Negligenciar algum desses pilares é destruir o edifício teórico de Bourdieu, é ainda, interditar qualquer possibilidade séria de apropriação de sua teoria social.

Bourdieu elabora o conceito de campo para designar os diferentes espaços sociais que possuem objetos de disputas e interesses específicos. Assim, o campo é um espaço social que possui uma estrutura própria, relativamente autônoma em relação a outros espaços sociais. Trata-se de um universo intermediário, de um microcosmo social dotado de leis próprias (BOURDIEU, 2004a).

Para Bourdieu, existem leis gerais dos campos, de modo que cada campo apresenta leis de funcionamentos invariantes e específicas. O conhecimento das leis específicas de um determinado campo pode fazer avançar “o conhecimento dos mecanismos universais dos campos que se especificam em função de variáveis secundárias” (BOURDIEU, 2003: 119). É

⁷ Ao interpretar a diferenciação que Bourdieu faz sobre o modo de pensar relacional e o modo substancialista, Pereira e Catani (2002) argumentam que em Bourdieu “o modo de pensar substancialista estaria propenso a ver numa prática social qualquer, por exemplo, um esporte, ou numa opção cultural (culinária, cinema, fotografia), ou numa estratégia de rentabilização escolar, escolhida e praticada por determinados grupos em determinada época, como propriedades inerentes a esses grupos” (PEREIRA e CATANI, 2002: 109), e continuam, recorrendo a Bourdieu, “enquanto que o modo relacional veria tais práticas como ‘propriedades que lhes cabem em um momento dado, a partir de sua posição em um espaço social determinado e em uma dada situação de oferta de bens e práticas possíveis’” (BOURDIEU apud PEREIRA e CATANI, 2002: 119).

por isso que, em Bourdieu, a ideia de uma teoria universal não é descartada, já que para ele é possível usar o que se aprende sobre o funcionamento de cada campo particular para interrogar e interpretar outros campos (BOURDIEU, 2003)⁸.

Com base nisso, é necessário assinalar que a cada campo (campo econômico, campo jurídico, campo escolar, campo religioso, campo científico, etc.) corresponde um *habitus*⁹. A incorporação do *habitus* próprio de um campo implica no conhecimento e reconhecimento das leis imanentes do jogo concernente ao campo. O funcionamento do campo depende da existência de alvos de disputa e de pessoas prontas para disputar o jogo e para acreditar na importância do jogo, dotadas de *habitus*, que implica no domínio do sentido do jogo. Na interpretação de Wacquant (2007), a noção de *habitus* em Bourdieu é delineada para transcender a oposição entre objetivismo e subjetivismo. Para esse comentador das obras de Bourdieu, o *habitus*

[...] é uma noção mediadora que ajuda a romper com a dualidade de senso comum entre indivíduo e sociedade ao captar “a interiorização na exterioridade e a exteriorização na interioridade”, ou seja, o modo como a sociedade torna-se depositada nas pessoas sob a forma de disposições duráveis ou capacidades treinadas e propensões estruturadas para pensar, sentir e agir de modos determinados, que então as guiam em suas respostas criativas aos constrangimentos e solicitações de seu meio social existente. (WACQUANT, 2007, p. 65-66 *itálico do autor*).

O *habitus* incorporado é uma disposição duradoura, uma espécie de segunda natureza, apesar de ter o efeito de parecer ser algo natural, espontâneo, não o é, pois constitui-se como social. O *habitus* não é inato, ao contrário, é adquirido num processo deliberado e sistemático. Em alguns casos, esse processo não é percebido como tal, pois o sentido do jogo está tão impresso, ou nas palavras do autor, está tão incorporado na consciência e na postura do agente social possuidor do *habitus*, que aparece como uma espécie de segunda natureza¹⁰. Não por acaso, Bourdieu, argumenta que o *habitus* é um “sistema de disposições adquiridas pela aprendizagem implícita ou explícita” (BOURDIEU, 2003: 125).

⁸ Para operacionalizar essa ideia, Bourdieu sugere um método de pensar apoiado nas homologias estruturais existentes entre campos diferentes. Trata-se do “raciocínio analógico, que se apoia na intuição racional das homologias (ela própria alicerçada no conhecimento das leis invariantes dos campos) [...]. esse modo de pensamento realiza-se de maneira perfeitamente lógica pelo recurso do método comparativo, que permite pensar relacionalmente um caso particular constituído como em caso particular do possível, tomando como base de apoio as homologias estruturais entre campos diferentes (o campo do poder universitário e o campo do poder religioso por meio da homologia das relações professor/intelectual e bispo/teólogo) ou entre estados diferentes do mesmo campo (o campo religioso na Idade Média e hoje).” (BOURDIEU, 2007, p. 323).

⁹ *Habitus* é uma noção filosófica que encontra origens no pensamento de Aristóteles e na escolástica medieval. Para saber mais sobre a história do conceito vide (Wacquant, Loïc. Esclarecer o *Habitus*. **Educação e Linguagem**, Ano 10. n. 16. p. 63-71, jul-dez. 2007).

¹⁰ Uma analogia bem interessante do conceito de *habitus* em Bourdieu é dada por Thiry-Cherques (2006), para o qual o *habitus* funciona como “uma espécie de programa, no sentido da informática, que todos nós carregamos” (THIRY-CHERQUES, 2006: 34), já que em Bourdieu, lembra o autor “O *habitus* é o produto da experiência biográfica individual, da experiência histórica coletiva e da interação entre essas experiências”. (Ibid.).

Portanto, o *habitus* é adquirido por meio da interação social, pela interiorização das estruturas sociais que se reflete no modo como o agente social percebe, sente, pensa e age de uma determinada forma a partir de certa circunstância. Isto significa dizer, que o *habitus* permite que o agente aja, sem que para isso, ele precise fazer cálculos conscientes, pois o *habitus* implica a formação de

[...] sistemas de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípio gerador e estruturador das práticas e das representações que podem ser objetivamente "reguladas" e "regulares" sem ser o produto da obediência a regras, objetivamente adaptadas a seu fim sem supor a intenção consciente dos fins e o domínio expresso das operações necessárias para atingi-los e coletivamente orquestradas, sem ser o produto da ação organizadora de um regente (BOURDIEU, 1983, p. 60-61).

A incorporação do *habitus* supõe a incorporação de capital. O conceito de capital de Bourdieu não está restrita ao econômico, que como se sabe, corresponde ao acúmulo de bens materiais, ao contrário, trata-se de uma noção que se estende aos domínios da economia dos bens não materiais, ou seja, dos bens simbólicos. São eles: capital social, capital cultural, capital simbólico.

Cada campo social apresenta uma forma dominante de capital, de modo que a hierarquia correspondente a cada campo se estrutura a partir do domínio da maior ou menor detenção do capital específico de cada campo. Assim, por exemplo, no campo da produção econômica o capital específico corresponde à posse de bens materiais (dinheiro, patrimônio, capital de giro), enquanto que no campo das produções culturais e simbólicas, como por exemplo, o campo cultural, o campo científico, o campo intelectual, a forma de capital que vale reveste-se de bens não materiais, pois são simbólicos, mas altamente distintivos (autoridade científica, reconhecimento acadêmico, etc.).

Para Bourdieu é a forma específica de capital que move as lutas no interior de cada campo. Tais lutas são, ao mesmo tempo, engendradas e dependentes da posição que o agente ocupa no espaço da estrutura objetiva do campo. Para Bourdieu (1983) os agentes, em estado de concorrência, desenvolvem estratégias de conservação ou de subversão, a depender das suas posições na estrutura objetiva do campo. A postura e os esforços correlatos às estratégias dos agentes no interior do campo são mobilizados a partir do objetivo de defender/conservar (dominantes) ou conquistar/revolucionar (dominados) uma determinada posição dominante na estrutura da hierarquia constitutiva do campo, essa posição dominante, como bem clarifica Garcia (1996), "se expressa no poder de definir os critérios e o monopólio do exercício legítimo de uma determinada atividade cultural ou científica" (GARCIA, 1996: 66).

As estratégias as quais referiu-se a pouco, são entendidas por Bourdieu como ações destinadas a uma determinada finalidade sem serem, necessariamente, percebidas como tais, ou seja, as estratégias dos agentes não demandam o planejamento estratégico e o cálculo

racional das ações, mas sim implicam no domínio do sentido do jogo. Neste sentido, quanto mais o habitus do agente estiver impregnado do senso do jogo mais ele terá condições de lutar pelo capital/específico que se constitui como alvo de disputas no jogo. Desta forma, as estratégias são o resultado daquilo que Bourdieu chama de 'senso prático', quer dizer: do conhecimento das regras imanentes ao jogo.

Voltando a questão do conceito de capital em Bourdieu, pode-se ainda dizer que, ao defender a existência de vários tipos de capital, o autor revela que os mecanismos de dominação não estão, exclusivamente, sob os domínios da economia, mas também sob o domínio dos sistemas simbólicos que também exercem poder de dominação. Para Bourdieu num estado de campo é possível perceber o poder de dominação em toda a parte, e é fácil reconhecer esse poder tendo em vista o econômico, no entanto, Bourdieu alerta que é necessário saber descobrir o poder “onde ele se deixa ver menos, onde ele é mais completamente ignorado [...] o poder simbólico é, com efeito, esse poder invisível o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem.” (BOURDIEU, 2007: 07-08).

Feita esta pretensa síntese das ideias do autor que instrumentaliza a análise proposta neste artigo, próximas seções têm o objetivo de fornecer um breve panorama sobre o debate sobre as relações de poder e a coordenação pedagógica.

RELAÇÕES DE PODER E COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

Quem se dedica ao estudo das relações de poder na escola sabe que está diante de um tema polêmico e instigante, que quase sempre é tratado a luz da Sociologia e da Filosofia, mais precisamente, por meio das contribuições de Weber, Foucault e Bourdieu, que, cada um ao seu modo, e enfatizando um tipo específico de poder (poder burocrático, poder disciplinar e poder simbólico, respectivamente), concebem o poder enquanto dominação marcadamente política.

Neste sentido, Souza (2012) produziu um artigo resultante de pesquisa bibliográfica sobre a natureza política da gestão escolar e as relações de poder na escola, a partir da lente sociologia de Weber e Bourdieu. Neste trabalho, Souza discute a ideia indissociável de gestão e política. Vale destacar que o artigo em tela tem sido constantemente referenciado em outros trabalhos, isto pode ser considerado um indicador da relevância desse e de outros trabalhos desse mesmo autor para compreender as faces da política imbricadas nas relações de poder na escola.

Fundamentando-se nos aportes teóricos de Foucault e Bauman, Horta (2007) analisa as relações de poder entre professoras e coordenadoras tendo em vista o levantamento histórico dessa relação, focalizando o como as reformas educacionais, bem como as descrições legais das respectivas funções impactaram nessa relação. A autora, por meio da análise de vários relatos discute o trabalho do coordenador pedagógico com ênfase nas relações de poder que se constituem no espaço escolar, problematizando a organização da escola e sua hierarquia (supervisor, diretor, assistente, coordenador pedagógico, professores, alunos e funcionários), bem como a constituição histórica em que se originaram normas e regras. Para ela

[...] os discursos educacionais em geral enfatizam a constituição de profissionais “autônomos”, “críticos” e “reflexivos”. Imersos nesse discurso homogeneizante e sofisticado nas suas propostas de auto-exame, no entanto, tanto professores como coordenadores paradoxalmente vão limitando as possibilidades de pensar e de constituir suas identidades. Uma possível ação questionadora seria a de duvidar desse lugar idealizado nas descrições da função dos coordenadores pedagógicos, que definem missões impossíveis, lugar em que, na maioria das vezes, são vistos como detentores de uma consciência crítica embasada nos conhecimentos da ciência, e capazes de constituir professores “autônomos” e “reflexivos” (HORTA, 2007, p.4)

Outro trabalho que ajuda a compreender melhor as relações de poder na escola é de Moraes (2012) que buscou investigar as complexas relações de poder da gestão escolar focalizando a atuação do Conselho Escolar, buscando evidenciar a dificuldade da democratização nos modelos que se pautam pela lógica empresarial, que influência no fortalecimento dos conselhos na organização escolar. A pesquisa em vários momentos faz referência ao coordenador pedagógico enquanto sujeito de gestão escolar.

Merece destaque, também, o trabalho de Oliveira (2012) intitulado “Relações de poder entre o coordenador pedagógico, os professores e o diretor da escola: algumas considerações”. A autora discorre brevemente sobre as atribuições desses três segmentos e tenta responder o problema de como as relações de poder interferem no fazer cotidiano da coordenação pedagógica com os professores e diretor. Fundamentando-se em Bourdieu, procura evidenciar que “as relações de poder nem sempre envolvem conflitos explícitos, mas, inclusos nas parcerias e na amizade” (OLIVEIRA, 2012: 13). E conclui, prescrevendo que “as relações entre gestores e professores necessitam de diretrizes que tenham como referência princípios democráticos” (ibid).

Como se pode perceber, os estudos apresentados fornecem uma noção do quanto as relações de poder, sejam de qual tipo de poder for (burocrático, disciplinar e simbólico), estão presentes na escola. Por outra parte os estudos também revelam a consolidação da natureza gestora da coordenação pedagógica, ainda que não tenham sinalizado de modo explícito essa natureza.

De todo modo é possível perceber certa lacuna no que se refere ao estudo das estratégias de atuação da coordenação pedagógica, especialmente àquelas que são mobilizadas com vista à conquista de reconhecimento, prestígio e poder dentro do espaço escolar. Diante dessa constatação, a ideia é empreender um esforço de analisar o campo escolar, verificando os tipos de estratégias investidas pelos coordenadores pedagógicos na luta pela conquista e/ou manutenção de seu espaço privilegiado no campo escolar.

RELAÇÕES DE PODER NA ESCOLA E A FACE POLÍTICA DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

Uma observação que deve ser registrada antes da apresentação dos dados é o fato de que o segmento escolar tratado, a coordenação pedagógica, está submetido a legislações/orientações estaduais que lhe impõe regras de funcionamento. Isto significa dizer que o modelo de administração pública assumido pelo Estado¹¹ pode influenciar em alguma medida os discursos e as ações da coordenação pedagógica. Precisamente aí, reside uma expressão legítima das relações de poder verticalizadas que influenciam sobremaneira o modo como o pedagogo percebe as relações de poder na escola.

Os sujeitos da pesquisa têm em comum a formação em Pedagogia; o vínculo com o Quadro Próprio do Magistério do Estado do Paraná; a atuação em uma mesma instituição de ensino em um turno, e em outras escolas no turno contrário; o fato de todos já terem atuado enquanto professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; além de serem do sexo feminino, portanto, a partir daqui os sujeitos das entrevistas serão tratados no feminino.¹²

Com o intuito de identificar as características específicas das entrevistadas verificou-se o tempo de formação, o tempo profissional na educação e na função de coordenador pedagógico. Acredita-se que as variáveis “tempo de formação” e “tempo de atuação” são relevantes na estruturação dos discursos e práticas à medida que são associados a processos sociais específicos às diferentes fases da experiência profissional.

¹¹ Não são raras as pesquisas acadêmicas que vinculam as mudanças conceituais e operacionais em torno do trabalho do pedagogo ao impacto das mudanças dos modelos administrativos do Estado: Patrimonialista, Burocrática e Gerencial. E isso tendo em vista a associação com os modos de produção da sociedade capitalista. Vale destacar aqui o trabalho de (MASSON, Gisele. **Políticas para a formação do pedagogo**: uma crítica às determinações do capital. 2003. 170f. Dissertação (Mestrado em Educação) Estadual de Ponta Grossa, Ponta Gross, 2003)

¹² As profissionais entrevistadas não serão nominadas neste trabalho. Seus nomes serão substituídos por E1, E2, E3, E4, E5, E6 e E7.

Quadro I – Comparação entre o tempo de formação e o tempo de atuação na Educação e na coordenação pedagógica.

Entrevistada	Tempo de Formação	Tempo de Atuação na Educação	Tempo de Atuação na coordenação Pedagógica
E1	25	11	9
E2	15	12	9
E3	16	25	12
E4	15	14	9
E5	27	28	12
E6	12	15	12
E7	12	15	4

Fonte: Entrevistas realizadas de 10/06 a 10/07

Elaboração: a autora considerando as declarações das entrevistadas.

Como se pode perceber tratam-se de profissionais com tempo de formação distintos, porém próximos, no que se refere ao tempo de atuação, duas apresentam distância maior entre o tempo de formação e atuação na coordenação pedagógica, são elas E1 e E5. Já a entrevistada E3 começou a atuar na educação antes mesmo de se formar. As entrevistadas E2 e E4 apresentam seis anos de diferença entre o ano de formação e o ano de admissão na coordenação pedagógica. E6 iniciou os trabalhos na coordenação poucos meses depois que se formou em Pedagogia. A entrevistada E7 começou a atuar na educação antes de concluir a graduação, apresentando uma diferença de seis anos do ano de formação ao ano que começou a atuar na coordenação pedagógica.

A partir dos dados apresentados no quadro acima é possível observar que todas apresentam menos tempo de atuação na coordenação pedagógica se comparados ao tempo de atuação na educação básica, o que demonstra a incipiência da institucionalização da coordenação pedagógica enquanto segmento escolar no interior das escolas do Estado do Paraná¹³.

O caráter relativamente recente dessa institucionalização se revela claramente nos discursos a partir dos quais as relações de poder são postas em evidências, é o que demonstra a fala de uma das entrevistadas.

Quando eu entrei na coordenação, a diretora da escola que trabalhava na época falava assim: “isso que você tá fazendo era eu quem fazia” como quem diz assim: eu faço seu serviço. Ela dizia isso se referindo a algumas coisas simples do trabalho e me dava uma raiva, pois ela tava querendo dizer que tudo que eu fazia, que é meu papel outra pessoa poderia fazer, ou seja, não precisa de formação, de concurso. Mas eu penso que quando nós (pedagogos) chegamos na escola veio com a gente o Projeto Político-pedagógico, a atribuição de mediar o Plano de Trabalho Docente, a análise dos processos avaliativos da escola e da aprendizagem, ou seja, coisas que

¹³ Durante muitos anos o trabalho da coordenação pedagógica ficou dissolvido em funções de orientação e supervisão, ora com um viés mais burocrático e tecnicista e ora com viés mais psicologizante. O primeiro concurso para o cargo de Professor Pedagogo se deu em 2004, no Estado do Paraná.

não tinha antes. Por outro lado, veio as confusões de achar que pedagogo era inspetor de pátio. (E3, 2016).

Os problemas relacionados a consolidação social desse segmento na escola e de sua função específica se releva claramente na fala da Entrevistada 3. Essa fala revela as relações de poder por vários ângulos, ou seja, “era eu quem fazia esse trabalho” na Análise Crítica do Discurso essa afirmação, proferida por alguém de mais experiência, ocupante de cargo com visibilidade na escola, como é o caso do diretor, e num momento histórico em que o próprio pedagogo recém-empossado não tinha muito claro a definição do seu papel dentro da escola, pode resultar na formação de uma mentalidade de resiliência e subordinação do pedagogo frente ao que está posto, ou numa mentalidade e posicionamento que aciona estratégias para mudar essa situação.

Nessa segunda alternativa, as relações de poder assumem quase que a forma de combate, especialmente quando da tentativa de ressignificar o papel do pedagogo no sentido de fazer com que o mesmo desempenhe tarefas imediatistas que descaracterizam o profissional pedagogo, subsumindo ao inspetor, bombeiro, vigia de corredor. As tentativas de ressignificação do papel do pedagogo nesses moldes são atravessadas das relações de poder, isso pode ser percebido na fala de E3 quando a mesma diz que junto com o pedagogo também “veio as confusões de achar que pedagogo é inspetor de pátio”, bombeiro, faz tudo na escola.

No campo escolar, todos os segmentos apresentam atribuições específicas e claras segundo o Regimento Escolar, que é elaborado a partir de leis maiores e do Projeto Político-Pedagógico, todavia as relações de poder estão presentes quando um segmento ou pessoa tenta impor, ainda que sutilmente, a outro a função que não é dele. E esse é um problema recorrente ao qual a coordenação pedagógica está sujeita.

Aliado a isso, E3 lembra que “junto com o pedagogo veio o Projeto Político-Pedagógico” e outras demandas importantes que atualmente conferem razão a função do pedagogo que é a mediação do currículo, da gestão, enfim de todo trabalho escolar. Vê-se, pois, aqui, que essas mediações são atravessadas pelas relações de poder, se por um lado há um Edital de Concurso e todo um discurso da Secretaria de Estado da Educação anunciando a importância do pedagogo nas escolas, por outro há a realidade concreta que é os outros segmentos escolares percebendo e vivenciando o quanto o pedagogo inicialmente ficou deslocado, buscando o sentido de sua função na escola¹⁴. Obviamente que isso é uma consequência da formação inicial esvaziada de estudos sistemáticos de educação, tal como alerta Pimenta (1998).

¹⁴ Não é demais lembrar o quão recente é a presença do pedagogo na escola. O primeiro concurso é datado de 2004 com chamamento em abril de 2005. Até aquele momento tinha-se o Orientador e Supervisor Escolar, com atribuições e *modus operandi* diferente da proposta atual do papel do pedagogo na escola.

(...) há um contingente maciço de egressos dos cursos de pedagogia que, curiosamente, não estudaram pedagogia (sua teoria e sua prática), pois esses cursos, de modo geral, oferecem estudos disciplinares das ciências da educação que, na maioria das vezes, ao partirem dos campos disciplinares das ciências-mãe para falar sobre educação, o fazem sem dar conta da especificidade do fenômeno educativo e, tampouco, sem tomá-lo nas suas realidades histórico-sociais e na sua multiplicidade –o que apontaria para uma perspectiva interdisciplinar e multirreferencial. (PIMENTA, 1998 *apud* PIMENTA & LIBÂNEO, 1999, p. 245)

Como se vê, a dificuldade que o pedagogo apresentou, ou/e apresenta, em relação a ocupação de seu espaço na escola está ligada concretamente as relações de poder que envolvem sua formação inicial e isso não deixa de ser uma consequência do lugar que a pedagogia ocupa no universo das licenciaturas. É muito comum ouvir expressões que diminuem o valor do campo de conhecimento da pedagogia e da profissão de pedagogo. Neste sentido, algumas entrevistadas revelaram que quando do momento da escolha da pedagogia, como curso na graduação, foram questionadas e até mesmo criticadas pela escolha.

Eu sofri! Quando eu passei no vestibular eu cheguei à escola muito feliz, porque naquela época eu já trabalhava como professora. Aí teve uma pessoa que falou “eu não quis fazer a Pedagogia não, porque minha irmã fez e se arrependeu e se for pra fazer qualquer coisa prefiro não fazer nada”. E até hoje essa pessoa não fez nada, se aposentou do município só com magistério, sabe aquele banho de água fria como quem diz “grande porcaria” [...] e na realidade eu queria fazer Matemática, só que a Pedagogia era o curso que tinha aqui, eu já era casada. (E3, 2016)

Eu tive essa coisa de apoio por um lado, pensando numa formação mais ampla, que pudesse ajudar nos trabalhos da igreja dominical que eu participava lá em Minas, mas tive também pessoas que ficaram criticando: mas não tem outro curso pra você fazer? Outra licenciatura? Quê sê vai ser? Quê que pedagogo faz? Então naquela época, mesmo com conhecimento mais simples, as pessoas já sabiam do caráter abrangente da pedagogia e viam isso como algo negativo em termos de formação. (E5, 2016)

Resguardando a relevância social e a produção cultural de todos os cursos de licenciaturas que vão ser transformados em disciplinas do currículo da escola básica, não se pode negar que há no imaginário social uma tendência de percebê-las a partir de uma hierarquia. E isso pode ser analisado a partir de vários fatores, como por exemplo: tempo de introdução da disciplina no currículo da escola básica; quantidade de universidades com cursos de pós-graduação que trazem linhas de pesquisas que se ocupam dos temas e problemas da disciplina; quantidade de projetos de pesquisas financiados pela Capes ou CNPq sobre alguma demanda da disciplina; presença nas avaliações oficiais, dentre outros.

No entanto, a pedagogia, por vezes com uma visibilidade social menos privilegiada que outras licenciaturas no campo da graduação, tende a assumir ou ser posta em posição de destaque no campo escolar, por conta da natureza das atribuições que recai sobre a organização do trabalho pedagógico da instituição, e da sua proximidade com o executivo da política educacional.

No campo escolar, a pedagogia torna-se, por assim dizer, o campo de conhecimento que tem o poder de falar em nome da educação, em nome do processo de ensino-aprendizagem, em nome da gestão escolar, em nome das teorias educacionais, enfim em nome da maioria das demandas existentes na escola. Inclusive, até a denominação “pedagógica” como um adjetivo de práticas cotidianas escolares, como por exemplo: qual foi a ação pedagógica da escola? Isso não é pedagógico, professor! A gestão escolar deve ser essencialmente pedagógica, são frases que expressam o poder da pedagogia nas disputas que se arrolam na escola. Nos termos do autor que sustenta a pesquisa, é como se a coordenação pedagógica, detivesse “o monopólio da competência científica, compreendida enquanto capacidade de falar e agir legitimamente (isto é, de maneira autorizada e com autoridade), que é socialmente outorgada a um agente determinado (BOURDIEU, 1983: 122-123).

Aliado a isso, o fato da coordenação pedagógica, por conta de suas atribuições, manter maior proximidade com a direção e órgãos governamentais, também pode favorecer a visibilidade de segmento que detêm poder na escola. É o que foi revelado nas seguintes falas

[...] nós somos vistas mais como parte da direção do que como parte dos professores, a gente não é considerada como o time de lá e sim como o time de cá, enquanto que na realidade não tem time. Somos todos de uma mesma classe. Na ausência da direção somos nós que eles procuram (E3, 2016)

Percebe-se nessa fala que não há negação das relações de poder que perpassam a coordenação pedagógica. E3 defende que professores e pedagogos são pertencentes a uma mesma classe e que deveriam lutar juntos, no entanto ela admite que nas relações internas há uma disputa entre um segmento e outro, como se fossem dois times disputando “time de lá e time de cá”. Isso reforça os achados da pesquisa de Horta (2007) segundo a qual

O coordenador pedagógico não é visto como um parceiro no trabalho, mas, ao contrário, como um personagem do qual os professores precisam se proteger. Nas relações de poder e de hierarquia dentro da escola, muitas vezes, estes conflitos não são claros, porém são evidenciados em situações onde há cobranças por parte do coordenador dirigido aos professores (HORTA, 2007, p. 14).

Desta forma, tem-se que a hipótese de que as atribuições da coordenação pedagógica lhe conferem uma natureza essencialmente gestora, e conseqüentemente política, e tem-se, também que o deslocamento da posição da área, de uma posição não privilegiada (no campo universitário) para uma posição privilegiada por conta de suas atribuições (no campo escolar) gera disputas de poder no jogo escolar. Disputas inclusive no que se refere a interferência de um segmento na agenda e atribuições do outro, principalmente se a formação do pedagogo não corresponder as demandas do trabalho pedagógico. Isso também fica claro numa das falas

Quando o pedagogo chegou na escola, os professores tiveram receio da presença do pedagogo, e daí foram logo empurrando a função de inspetor de pátio para nós. E aí surgiu o bombeiro, e o pior que alguns gostam e se refugiam nessas tarefas penso que por medo de enfrentar a organização sistemática da escola. Tem a ver com formação. (E3, 2016)

As instituições de ensino comportam diversas relações de poder, como por exemplo, o poder exercido pelo professor em relação ao aluno – em alguns casos a recíproca é verdadeira; poder da direção sob os demais segmentos, poder no Núcleo Regional da Educação e Secretaria de Estado da Educação sob as escolas. Importa saber que para além do poder visível, formal, exercido por meio de numa hierarquia de departamentos e funções há uma forma de poder tão importante e presente nas escolas, e que muitas vezes é negligenciado ou mesmo não percebido. Trata-se do poder simbólico.

Para Bourdieu, no campo das produções ideológicas e culturais, no qual a escola se insere, o poder simbólico “é um poder quase mágico que permite obter o equivalente daquilo que é obtido pela força (física ou económica) {sic} graças ao efeito específico de mobilização, só se exerce se for reconhecido, quer dizer, ignorado como arbitrário” (BOURDIEU, 2007, p. 14).

O poder simbólico é exercido, unicamente, com a consentimento e cooperação daqueles que lhe são subordinados, uma vez que eles o constroem como um poder real, aderindo à lógica discursiva de construção e reprodução do consenso sobre determinada demanda social. Utilizando-se de tais subterfúgios, o poder simbólico viabiliza e legitima o exercício de outras formas de poder, por meio do obscurecimento da realidade (BOURDIEU, 2007). O trecho a entrevista a seguir é ilustrativo

[...] o professor nos coloca lá na sala de aula, como uma figura de autoridade na escola. Tipo: vou te mandar pra coordenação! Vou chamar uma pedagoga! Enquanto que na realidade ele é quem é a autoridade na sala de aula. Mas lá na Sala dos Professores eles tendem a nos ignorar, sem falar da falta de respeito de alguns (E3, 2016)

Neste trecho a entrevistada E3, é possível perceber o jogo que existe nas relações de poder entre alunos/professores/pedagogos. Segundo ela, apesar do professor reconhecer no âmbito da sala de aula a autoridade do pedagogo ele tende a negá-la em outros espaços, especialmente nos momentos de recados, avisos na Sala dos Professores. Aqui fica claro que, ao alertar o aluno sobre a possibilidade de encaminhá-lo à coordenação, o professor declara o reconhecimento de um tipo de poder que a coordenação exerce e que se torna relevante para ele, na medida em que o ajuda com a organização da sala de aula, qual seja: o poder próximo das ações coercitivas: advertências por escrito, comunicados aos pais, encaminhamento para o Conselho Tutelar se necessário, acionamento da Patrulha quando for o caso, dentre outros.

Por outra parte, quando E3 diz que “na sala dos professores eles tendem a nos ignorar, sem falar na falta de respeito de alguns” revela a quão conflituosa e complexa é a relação pedagogo/professor.

Neste sentido o poder simbólico é vivenciado nas relações empreendidas pela coordenação pedagógica, uma vez que suas mediações impõem e legitimam significações, via esquemas de percepção e disposições incorporados pelos sujeitos (alunos/professores/diretor/pais, etc.), sendo exemplos dessas disposições os atos de incutir, por exemplo: a mentalidade de valorização e elevação do Projeto Político-Pedagógico enquanto cerne de todo o trabalho escolar; o respeito ao professor em sala de aula (ainda que haja indicativos de posturas inadequadas do mesmo), o compromisso com os registros escolares; dentre outros discursos que são tidos como pedagógicos e que são a expressão do trabalho do pedagogo na escola.

Pode-se dizer que o pedagogo tem claro que sua função não é isenta política e ideologicamente de sentidos e significados que imprimem poder a ela. Assim, importa saber que tipos de ações e/ou tarefas da coordenação pedagógica podem dar a entender o exercício do poder na escola.

Quando indagados sobre que tipos de ações são realizadas pela coordenação e que podem resultar em conflitos resultantes das relações de poder, cinco dentre as sete entrevistadas apontaram as orientações quanto os registros escolares, especialmente o Livro Registro de Classe e o Plano de Trabalho Docente, como uma atribuição na qual implica muitas resistências e conflitos.

Parece que tudo que a gente faz dá a sensação de poder. É difícil, pois não era pra ser assim. Tem o problema do livro registro de classe, tem que orientar, tem que pedir pra arrumar, tem que organizar, isso faz parte da escola, da atividade educativa não tem como fugir (E1, 2016)

Sem dúvida a análise do Livro Registro de Classe é complicada. Você tem o ponto de professor, tem o PTD tem que verificar tudo e isso é complicado. Têm uns que não demonstra desconforto com o momento, mas tem uns que sempre dão uma alfinetada. Mas o professor tinha que entender que não tem nada a ver com poder é uma tarefa que temos que fazer porque faz parte do trabalho (E2, 2016)

Nessas falas as relações de poder são pensadas, ainda que não declaradas, a partir da visão de Max Weber para o qual o poder burocrático é uma forma de dominação legítima. Aqui não se pode negar que o avanço na administração pública do Estado para modelos menos burocráticos e mais gerenciais tende a favorecer a ideia de que a burocracia é atrasada e, conseqüentemente, uma forte conotação negativa junto aos trabalhos do pedagogo que exigem registros das ações, ainda que a concepção sobre esses registros tenham sido ressignificados como forma de expressão da prática.

A visibilidade que a coordenação pedagógica pode adquirir de segmento que detém poder na escola, também se relaciona as questões de concepção.

[...] eu acho que a questão da gente ter conhecimento das teorias de ensino e aprendizagem; o fato da gente dominar a parte das metodologias; e a função de orientar o professor. Talvez ele distorça isso, e pensa que a gente tenha certo poder que a gente não tem. Eu vejo que a gente tem a função de orientar mesmo, de ficar junto (E6, 2016).

Na fala acima, chama a atenção o fato de a entrevistada fazer associação entre poder e o conhecimento sobre a especificidade do fenômeno educativo do qual o campo de estudos e pesquisas da Pedagogia se ocupa, tais como: teorias de ensino, método, metodologia, currículo, gestão, avaliação. Esses temas estão presentes na formação inicial e continuada do pedagogo provavelmente mais do que em outras licenciaturas e, também, se configuram como práticas que caracterizam a escola e o processo educativo, o que pode denotar que o domínio teórico-prático dos mesmos implique na percepção de que o pedagogo tenha o poder de falar/orientar em nome do fenômeno educativo e seus desdobramentos práticos, não por acaso a entrevistada coloca a questão da orientação como uma função fundamental do pedagogo.

A não aceitação desse domínio teórico-prático revelado no ato da orientação ao professor, ou mesmo, a percepção de que dado pedagogo não tem esse domínio pode gerar conflitos de toda ordem, inclusive a negação da importância do papel do pedagogo dentro da escola.

Essas falas corroboram a resposta de outra pergunta que diz respeito à atribuição que as entrevistadas têm mais dificuldade de lidar. Aqui seis dentre as sete declararam ter maior dificuldade em lidar com o professor

Tenho dificuldades com as intervenções com o professor. Justamente pelo professor considerar que estamos em posições diferentes. E isso em todas as escolas (E1, 2016)

Conversar com os professores. Porque eles apresentam resistências já que não entendem a função. (E7, 2016)

Tenho muita dificuldade de organizar o ambiente dentro da sala de aula, quando o professor chama pra por ordem lá, pois considero que esse ambiente não é meu. Quando o professor bota o moleque para fora, situações de indisciplina dentro da sala de aula, tudo que tem haver com a sala de aula, pois considero que esse espaço é do professor não meu. Olha a bagunça que tá essa sala! E você sabe que muitas vezes o que desencadeia a indisciplina, é o professor. (E3, 2016)

Isso é muito interessante. Porque partindo do princípio que nós somos uma categoria que não tem uma formação política bem definida, quando eu entrei atuando como pedagoga, porque antes eu era professora, você percebe que a escola é um espaço de relação de poder. Então, pra alguns professores você representa uma ameaça, porque você cobra, porque você tem um conhecimento mais amplo, você não tem o específico, mas o amplo dos métodos, das metodologias da avaliação, até mesmo as vezes ele pensa que você vai inquirir; que você é um inquisidor. Estou falando isso

porque nesses anos, já passei por isso. Por outro lado, já vivi algumas situações em que a direção me via como uma concorrente. Você entendeu? Mas quando você consegue trabalhar onde as pessoas tem a questão ética e profissional bem definida e também uma postura política clara, de saber que nós somos uma categoria e que temos compromisso com a educação de qualidade; que não são setores, é claro que na hora de trabalhar cada um fica no seu espaço, mas não podemos poder de vista a coletividade em busca de educação de qualidade. E quando conseguimos trabalhar e as pessoas tem um questão ética profissional bem definida e também uma postura política, um grupo assim não temos tanto problema com as relações de poder. (E5, 2016)

A partir das entrevistas, pode-se perceber que há, no interior das coordenações pedagógicas, diferentes formas de entendimento e trato com as relações de poder. Desta forma, tem-se que a defesa de que as atribuições da coordenação pedagógica lhe conferem uma natureza essencialmente gestora, e consequentemente política,

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se dizer que o universo da produção cultural, mais especificamente o universo de apropriação da produção cultural – a escola – é também um universo de produções e assimilações simbólicas, de poder simbólico. O universo escolar está subjugado às mesmas leis gerais da teoria dos campos, porém tais leis assumem formas específicas no interior desse universo. Isto porque a escola não é um campo autônomo, mas altamente dependente e sujeito as imposições de outros campos, campo econômico, político, religioso, familiar, dentre outros. Não por acaso, a discussão se a escola é ou não um campo no sentido dado por Pierre Bourdieu é uma discussão que implica muitas problematizações.

De todo modo pode-se dizer que a escola é o lugar de materialização de um de jogo de interesses cujo alvo de conquista é o monopólio da concepção de formação humana que se deseja consolidada, legitimada e definida. E que os profissionais da educação são os mobilizadores fundamentais desse jogo seja para corroborar seja para contestar dada concepção de formação e papel da escola.

Neste jogo, a coordenação pedagógica, muitas vezes percebida como segmento que detém o poder na escola, luta para imprimir sentidos as suas práticas a partir de discursos e práticas que expressam suas percepções e defesas em relação ao papel da escola, do professor, da concepção de educação, do tipo de formação humana se pretende adotar no Projeto Político-Pedagógico, do tipo de cidadão que se quer formar. Esses discursos carregados de sentido e significados políticos revelam que o modo como o pedagogo encara a face política da sua função influencia o tipo de trabalho pedagógico que se realiza na escola.

Para finalizar, destaca-se que para além de saber o como o pedagogo percebe as relações de poder que perpassam e são perpassadas por sua função na escola é preciso, também, investigar:

- ✓ se as atribuições institucionalizadas da coordenação pedagógica estão contribuindo para a legitimação de políticas públicas para a educação, ou o contrário;
- ✓ como se dão as relações de cooperação e competição no interior das coordenações pedagógicas;
- ✓ em que medida o fato do pedagogo da rede estadual também atuar na rede municipal influencia o modo como este percebe a função, dadas as diferenças nos requisitos de admissão do cargo. Considerando que na rede estadual do Paraná isso se faz via concurso público, e na rede municipal, como é o caso de muitos municípios, a coordenação pedagógica é ainda um cargo de indicação política.

Essas indagações são importantes para o universo de pesquisa que se ocupa do tema das relações de poder na escola.

Para finalizar, destaca-se a coordenação pedagógica, deve ser compreendida como um sujeito coletivo que mobiliza lutas com vista à conquista de reconhecimento social pelo seu papel. Na esteira dessa luta, a coordenação pedagógica se solidificando dentro das escolas.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. O campo científico. In: ORTIZ, Renato (org.). **A sociologia de Pierre Bourdieu**. São Paulo: Ática, 1983. p. 122-155.

_____. Algumas propriedades dos campos. In: _____. **Questões de Sociologia**. Tradução de Miguel Serras Pereira. Ed. Fim de Século – Edições, sociedade Unipessoal, Ltda. Lisboa, 2003.

_____. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, Renato (org.). **A sociologia de Pierre Bourdieu**. São Paulo: Ática, 1983. p. 46-81.

_____. O interesse do sociólogo. In: _____. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 2004b.

_____. **O Poder Simbólico**. 12. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

_____. **Os usos sociais da ciência**: por uma sociologia clínica do campo científico. Tradução Denice Barbara Catani. São Paulo: UNESP, 2004a.

_____. **Razões práticas**: Sobre a teoria da ação. 9ed. Campinas, SP: Papirus, 1996.

CATANI, A. M. As possibilidades analíticas da noção de campo social. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 114, p. 189-202, jan.-mar. 2011.

FAIRCLOUGH, Norman. Discurso e mudança social. Brasília: Ed. UnB, 2001

LIBÂNEO, José Carlos Libâneo; PIMENTA, Selma Garrido. Formação de profissionais da educação: Visão crítica e perspectiva de mudança. **Educação & Sociedade**, ano XX, nº 68, Dezembro/99.

MATE, Cecília Hanna. Coordenador pedagógico e as relações de poder na . In: PLACCO, Vera M. N. S.; ALMEIDA, Laurinda R. de (orgs.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

PEREIRA, Gilson. R. de M. ; CATANI, Afrâni M. Espaço social e espaço simbólico: introdução a uma topologia social, **Perspectiva**, Florianópolis, v.20, n. Especial, p. 107-120, jul./dez. 2002 .

WACQUANT, Loïc. Esclarecer o Habitus. **Educação e Linguagem**, Ano 10. n. 16. p. 63-71, jul-dez. 2007

WACQUANT, Loïc. Lendo o 'capital' de Bourdieu. **Educação e Linguagem**, Ano 10. n. 16. p. 37-62, jul-dez. 2002